DOCUMENT RESUME

ED 460 637 FL 025 609

AUTHOR Tarnanen, Mirja
TITLE "On Hyva Kun Mollemmat Puolet Tykkaavat Asiasta"--S2 Opiskelijoiden Oppimispaivakirjojen Satoa (Using Learning Diaries in a Finnish as a Second Language Course).
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 16p.; In: Puolin ja toisin: Suomalais-virolaista kielentutkimusta. AFinLAn vuosikirja 1998 (On Both Sides: Finnish-Estonian Research on Language. AFinLA Yearbook 1998); see FL 025 589. Paper presented at "Linguistics in Estonia and Finland: Crossing the Gulf" Symposium (Tallinn, Estonia, November 14-15, 1997). Contains an English abstract.
PUB TYPE Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE Finnish
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Cultural Awareness; *Finnish; Foreign Countries; *Journal Writing; Learning Strategies; *Metalinguistics; Second Language Instruction; Second Language Learning; Uncommonly Taught Languages

ABSTRACT

This study deals with the use of learning diaries in the intermediate course for Finnish language and culture. The article describes how the use of a diary helped both learners and teachers to increase their awareness of various issues affecting the learning of Finnish as a foreign language; e.g., learning experiences and the use of learning strategies. The article begins with a general discussion of both problems and benefits involved in the use of a learning diary. This, together with the evaluative discussion at the end, highlights the complexity of language awareness in everyday teaching. (Author/VWL)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 460 637

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 289–302.

"ON HYVÄ KUN MOLLEMMAT PUOLET TYKKÄÄVÄT ASIASTA" – S2-OPISKELIJOIDEN OPPIMISPÄIVÄKIRJOJEN SATOA

Mirja Tarnanen
Jyväskylän yliopisto

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Katja Mäntylä

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL 025 603

BEST COPY AVAILABLE

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 289–302.

"ON HYVÄ KUN MOLLEMMAT PUOLET TYKKÄÄVÄT ASIASTA" – S2-OPISKELIJOIDEN OPPIMISPÄIVÄKIRJOJEN SATOA

Mirja Tarnanen
Jyväskylän yliopisto

This study deals with the use of learning diary in the Intermediate course for Finnish language and culture. The article describes how the use of diary helped both learners and teachers to increase their awareness of various issues affecting learning of Finnish as a foreign language, e.g. learning experiences and the use of learning strategies. The article begins with a general discussion of both problems and benefits involved in the use of learning diary. This, together with the evaluative discussion at the end, highlights the complexity of language awareness in everyday teaching.

Keywords: awareness, learning diary, Finnish as a foreign language

1 TAUSTAA

1.1 Miksi tulla tietoiseksi vieraan kielen oppimisesta?

> *"Kerran minulle tuli tämä viikko sellainen tunne, että suomen kieli on olemassa tulevaisuudessa, että se ei ole "abstrakti", vaan "elo" kieli.*

Kohosen mukaan (1988: 217) kokonaisvaltaisessa oppimisessa kielenoppiminen nähdään persoonallisena ja tiedollisena kasvuna, jossa tietoisuus omasta oppimisesta ja sen kehittämiskeinoista lisää oppijan itsenäisyyttä. Hänen mukaansa vieraan kielen oppimisen tulisikin olla kehittymistä sekä tiedon, taidon että tietoisuuden suhteen. Tässä artikkelissa tarkastellaan kielitietoisuutta suomi vieraana kielenä -opetuksessa käytettyjen oppimispäiväkirjojen valottamana.

Jokapäiväisessä kielenopetuksessa on ehkä kuitenkin helpompaa tai tavallisempaa pureutua tietoon eli siihen, mitä vieras kieli on sanoina ja rakenteina ja osin ehkä taitoonkin eli siihen, miten merkityksiä tulkitaan ja

ilmaistaan (ks. esim. Bachman & Palmer 1996). Sen sijaan kolmas alue, tiedostaminen, saattaa tuntua kompleksisemmalta ja vieraammalta, ja siihen vaikuttaminen voi tuntua lähes mahdottomalta sen jossakin määrin näkymättömän ja yksilöllisen luonteen vuoksi. Tässä yhteydessä tiedostamisella tarkoitetaan sitä, miten hyvin oppija pystyy tarkkailemaan omia ajatuksiaan, arvojaan, toimintaansa jne. ikään kuin itsensä ulkopuolelta (ks. James & Garret 1992; Lehtovaara 1998).

Vieraan kielen opetuksessa tietoisuuden avulla voidaan lisätä oppijan tietoa vieraasta kielestä, sen käytöstä ja sen oppimiseen liittyvistä prosesseista sekä yleensä mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseen, jossa yhteydessä tietoisuutta voidaan kutsua kielitietoisuudeksi (James & Garrett 1992). Se, mitä oppija ajattelee vieraasta kielestä, sen oppimisesta ja millaisena hän näkee omat mahdollisuutensa, on ainakin osin riippuvainen hänen minäkäsityksestään.

Minäkäsitys on osa persoonallisuutta ja se viestii yksilön asennoitumisesta itseensä. Sen kehittyminen ja muuttuminen perustuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatuun palautteeseen. Käsitys minästä, tai rajatummin tässä yhteydessä kieliminästä – on vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys – voi olla joko positiivinen tai negatiivinen ja se on jokseenkin pysyvä asenne omaan itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Minäkäsitys säätelee myös opiskelun tuloksellisuutta siten, että positiiviset oppimiskokemukset todennäköisemmin vahvistavat itsearvostusta ja luottamusta omiin kykyihin ja negatiiviset kokemukset taas vähentävät luottamusta itseensä sekä masentavat ja saattavat jopa ahdistavaa oppijaa (Laine & Pihko 1991; Rosenberg 1979). Käytännössä negatiiviset asenteet voivat saada oppijan jopa uskomaan, että hän ei voi lainkaan oppia vieraita kieliä.

Käsityksen kieliminästä, kuten minäkäsityksenkin voidaan katsoa jakaantuvan kolmeen tasoon: 1) yleinen taso kuvaa kokonaiskäsitystä itsestä, esim. omaa yleiskäsitystä itsestä kielenoppijana, 2) spesifin tason minäkäsitys koostuu havainnoista eri elämänvaiheissa ja -tilanteissa, esim. millaisena suomen kielen oppijana oppija itsensä kokee, 3) tehtäväkohtainen minäkäsitys liittyy yksilön arvioihin omasta toiminnastaan eri tilanteissa, esim. kohdekielen opiskeluun liittyvissä tehtävissä ja kohdekielisissä tilanteissa. (Laine & Pihko 1991.) Vieraan kielen oppimiseen liittyvä tiedostaminen ei ole kuitenkaan pelkästään minän tiedostamista ikään kuin menneisyyden valossa vaan myös vuorovaikutuksen, kulttuurin, oppimisstrategioiden jne. tiedostamista, joita voidaan esimerkiksi keskustelujen ja päiväkirjojen avulla nostaa pinnalle.

Opettajan ja muun ympäristön antamalla palautteella ja sen tarkoituksenmukaisella tulkinnalla on ohjaavaa merkitystä kieliminän eri tasojen tiedostamisessa. Eri tasojen sisällöt eivät varmastikaan ole yksiselitteisiä kuten eivät niiden väliset rajatkaan. Kovin syvälle käsityksiin kieliminästä tavallisessa kielenopetuksessa tuskin päästään – eikä se ole tarkoituskaan.

"Minän" läsnäolon opetuksessa ei tarvitse olla syväanalyysia, vaan ehkä ennemminkin se huomioimista, mukaan ottamista ja joidenkin kohdalla ehkä myös herättelyä, koska tietojsuus kielestä ja sen oppimisesta auttaa madaltamaan erilaisia oppimiskynnyksiä, löytämään yksilöllisiä ulottuvuuksia sekä tulkitsemaan mahdollisia ongelmia tarkoituksenmukaisesti. Kielitietoisuuteen ja sen kohottamiseen kuuluukin olennaisena osana kielestä keskustelu ja siihen liittyvien asioiden keksiminen ja löytäminen (Dufva 1995: 12). Kielitietoisuuteen liittyviä asioita voi löytää ja keksiä myös erilaisten oppimistehtävien ja -päiväkirjojen avulla.

1.2 Päiväkirja ja sen mahdollisuudet

Päiväkirja liittyy introspektiivisiin tutkimusmenetelmiin ja sitä on käytetty sekä toisen kielen opettamisen että oppimisen tutkimuksissa. Oppimispäiväkirja on useimmiten luonteeltaan itseraportointia (self-report), jossa esimerkiksi vieraan kielen oppijat raportoivat erilaisista oppimiskokemuksistaan, asenteistaan, käsityksistään, tiedoistaan ja taidoistaan subjektiivisesti. Päiväkirjan tavoitteet voivat vaihdella sen mukaan, onko kyseessä tutkimuksen vai opetuksen ja oppimisen näkökulma. Päiväkirjoilla tavallisesti tavoitellaan oppijan tietoisuuden lisäämistä ja kykyä ohjata omaa oppimistaan. Tätä tavoiteltiin myös päiväkirjoilla, joita tässä artikkelissa kuvaillaan.

Päiväkirja voi olla sisällöltään ja muodoltaan erilainen; se voi olla täysin avoin tai eriasteisesti strukturoitu, jolloin se lähenee luonteeltaan kyselyä (questionnaire) (Larsen-Freeman & Long 1991). Muodoltaan se voi olla kirjanen, vihko tai A4-arkki tai jotakin siltä väliltä. Mieltymys päiväkirjan sekä muotoon että sisältöön voi vaihdella paljonkin opettajittain ja oppijoittain. Päiväkirja-nimitystä voidaankin käyttää hyvin erilaisista raportointitavoista; yhteistä on kuitenkin niiden käyttötarkoitus eli halu selvittää subjektiivisesti oppijan käsityksiä itsestään suhteessa vieraaseen kieleen.

Päiväkirjoja on käytetty mm. psykologisissa tutkimuksissa, joissa on pyritty esimerkiksi selvittämään, millaisia stressitekijöitä vieraaseen kulttuuriin sopeutuminen aiheuttaa. Vieraan kielen oppimista koskevissa tutkimuksissa päiväkirjoja on käytetty lähinnä oppimiseen vaikuttavien yksilöllisten erojen, mm. affektiivisten tekijöiden tutkimiseen. Oppijoita on pyydetty pitämään päiväkirjaa oppismisprosessistaan ja näin saaduista tuloksista on analysoitu muuttujia ja niiden merkitystä toisen kielen oppimiseen.

Esimerkiksi Schumannin & Schumannin mukaan (1977) opiskelijan asenne oppimistilannetta kohtaan on negatiivinen, mikäli opettajan agenda eroaa paljon opiskelijan agendasta. Pahimmillaan ero voi johtaa siihen, että opiskelija keskeyttää kieliopinnot kokonaan. Ahdistusta voi aiheuttaa myös oppijoiden keskinäinen, luonteeltaan lannistava kilpailu ja oppijan itseään vähättelevä vertaaminen muihin oppijoihin. Lisäksi opettajan esittämät

kysymykset ja se, että ei omasta mielestään ymmärrä kaikkea, mitä opettaja sanoo, voivat aiheuttaa ahdistusta. (Ks. esim. Bailey 1983, Larsen-Freeman & Long 1991, Ellis 1994.) Oppimispäiväkirjoja on käytetty yhtenä metodina myös oppimisstrategioiden selvittämiseen, esim. selvittämään millaisin tekniikoin toisen kielen oppijat opiskelevat sanastoa, rakenteita tai ääntämistä.

Vaikka päiväkirjojen käyttö on vienyt tutkijan tai opettajan lähemmäksi oppijaa, on niiden käyttö myös herättänyt kritiikkiä. Koska oppijoiden tavassa raportoida itsestään on hyvin suuria vaihteluja, heidät pitäisi kritisoijien mielestä ensin kouluttaa itseraportointiin, jotta päiväkirjoista saatava tieto olisi luotettavaa (Skehan 1989, Ellis 1994). Keskustelu päiväkirjan luotettavuudesta – ei ainakaan tässä yhteydessä – puolla kovin hyvin paikkaansa, koska luotettavuuden kriteeriä on lähes mahdotonta soveltaa aikuisoppijan subjektiiviseen kokemusmaailmaan. Aikuisoppijalla on tavallisesti selkeä käsitys tai ainakin tuntuma omista tavoitteistaan ja kielenkäyttötarpeistaan. Humanistinen oppimiskäsitys korostaakin nimenomaan ihmisen itsemääräämistarvetta ja voimakasta oppimispotentiaalia sekä opetuksen velvollisuutta vastata näihin tarpeisiin (Ruohotie 1992).

Siitä huolimatta että monien viimeaikaisten oppimisnäkemysten mukaan aikuisoppija nähdään itsenäisenä tavoitteineen, ei hän kuitenkaan subjektin roolista huolimatta kykene automaattisesti oppimisensa reflektointiin. Silti tietoisuuden läsnäoloa ja sen merkityksen korostamista opetuksessa ei voi pitää valinnaisena asiana, jonka voi unohtaa, jos välineet sen käsittelemiseen eivät ole tarpeeksi hyviä. Yhtä lailla välineiden olemassa oloa, kuten päiväkirjan käyttöä, ei voi sisällyttää opetukseen itsetarkoituksellisesti. On hyvin epätodennäköistä, että päiväkirjan kirjoittaminen itsessään johtaisi oppimisen syvempään tiedostamiseen. Päiväkirjan käyttöarvoa säätelee pitkälti se, kuinka hyvin se on suunniteltu ja kuinka onnistuneesti se nivotaan osaksi opetusta.

2 OPPIMISPÄIVÄKIRJA – VIERAAN KIELEN OPPIMISEN JÄLJILLÄ

2.1 Päiväkirjan tavoitteet

Tässä artikkelissa käsiteltävän päiväkirjan tarkoituksena oli valottaa suomea vieraana kielenä opiskelevan oppijan käsityksiä itsestään kielenoppijana, selvittää hänen asenteitaan ja käyttämiään strategioita käytännön opetuksen näkökulmasta. Tässä käytettyjen oppimispäiväkirjojen funktiota voikin tarkastella kolmesta eri näkökulmasta:

1) opiskelijan näkökulma:
   - nostaa tietoisuuteen mm. kulttuuri- ja kielikäsityksiä, kieliminän eri puolia ja niiden vaikutusta oppimiseen sekä pohtia omaa roolia vaikutusmahdollisuuksineen opiskelussa
   → saada opiskelijat reflektoimaan omaa suomen kielen opiskeluaan
   - kannustaa opiskelijoita tarkkailemaan ja analysoimaan omaa oppimisympäristöään ja vuorovaikutusta siinä
2) opettajan näkökulma
   - saada opettajina tietoa ja palautetta
     • opiskelijoiden asenteista, kokemuksista jne. eli mahdollisista oppimisen esteistä ja toisaalta sen siivittäjistä
     • siitä millaisena opiskelijat pitävät omaa kielitaitoaan ja kuinka he pyrkivät parantamaan sitä
     • siitä millainen on hyvä/huono opettaja opiskelijoiden mielestä
3) kurssin suunnittelun näkökulma
   - kehittää kurssin sisältöjä paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi
   - muokata kurssin opetusmetodeja oppimista edistäviksi ja mielenkiintoisiksi opiskelijoille

Vaikka päiväkirjojen kaikkinaisena pyrkimyksenä on tiedostaminen, liittyy tiedostamiseen myös läheisesti ahdistus ja hallitsemattoman kaaoksen vaara. Rajaa sen välille, missä määrin päiväkirja lisää sekaannusta ja turhautumista ja missä määrin se taas luotsaa opiskelua ja auttaa antamaan monille oppimisprosessin vaiheille oikeansuuntaisia tulkintoja, on vaikea vetää. Päiväkirjojaan sisällytettyjen kysymysten määrä ja laatu ovat tässä mielessä tärkeitä, koska niiden tulisi olla motivoivia, tarkoituksenmukaisia, ymmärrettäviä ja laajuudeltaan järkeviä. Toisaalta taas kysymysten pitäisi pakottaa pohtimaan, ahdistaa sopivasti ajatteluun ja tarkkailuun. Sopivuuden ongelmaan saa vihjeitä oikeastaan vain käytännöstä, päiväkirjojen käyttökokemuksesta.

2.2 Mitä ja millaisin kysymyksin?

Tässä tarkasteltavaa oppimispäiväkirjaa käytettiin suomi vieraana kielenä -kielikurssilla. Kurssi oli tarkoitettu ulkomaalaisille kotimaansa yliopistoissa suomea pää- tai sivuaineena opiskeleville. Neljä viikkoa kestävällä kurssilla keskityttiin sekä suomen kieleen että suomalaiseen elämäntapaan ja kulttuuriin. Kurssilaisia oli kaikkiaan 35 ja he tulivat 16 eri maasta. Opiskelijat oli jaettu kolmeen ryhmään heidän kielitaitoprofiilinsa mukaan. Kaikki kurssilaiset pystyivät kommunikoimaan suomen kielellä ja seuraamaan suomenkielistä opetusta, vaikka kielitaidon tasoissa saattoi olla suurehkojakin heittoja.

Kurssilla käytetty päiväkirja oli strukturoitu siten, että kysymykset annettiin valmiina ja kaikki opiskelijat vastasivat niihin suomeksi. Päiväkirja täytettiin neljä kertaa eli kerran viikossa ja sen pituus vaihteli yhdestä sivusta kolmeen sivuun. Päiväkirjoista ensimmäinen oli luonteeltaan diagnosoiva, ja se kartoitti aikaisempia oppimiskokemuksia ja kurssiin liittyviä

toiveita. Toisen päiväkirjan kysymykset liittyivät suomalaiseen kulttuuriin, suomen kielen käyttökokemuksiin sekä kurssilla että suomenkielisessä ympäristössä. Lisäksi siinä pohdittiin sanaston oppimisstrategioita ja kyseltiin kurssiodotuksista, jotka todennäköisesti olivat muuttuneet realistisemmiksi ensimmäisen viikon jälkeen.

Kolmas päiväkirja keskittyi kurssilaisten kielitaitokäsitykseen ja sen muuttumiseen sekä heidän käsityksiinsä suomen kielestä ja suomalaisuudesta. Tässä päiväkirjassa pohdiskeltiin myös muiden kurssilaisten merkitystä oppimisprosessissa sekä oppijan omaa roolia ryhmässä ja ryhmähengen luonnetta yleensä. Neljäs ja viimeinen päiväkirja toimi myös kurssin arviointilomakkeena; siinä punnittiin odotusten täyttymistä kuten mitä on opittu, missä on onnistuttu ja missä taas ei, oliko ryhmä sopivantasoinen ja millä tavalla se toimi jne.

Tässä artikkelissa käsitellään vain muutamia opiskelijoiden päiväkirjoissaan raportoimista kysymyksistä: ensiksi negatiivisia ja positiivisia oppimiskokemuksia affektiivisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta ja toiseksi metakognitiivisesta näkökulmasta sanaston oppimisstrategioita. Oppimiskokemuksiin liittyvien kysymysten lähempi tarkastelu on perusteltua varsinkin siinä mielessä, että syvemmin tiedostamattomat kokemukset saattavat ohjata vääriin tulkintoihin esimerkiksi siitä, millainen kuva oppijalla on itsestään tai millaisia tulkintoja kielenoppimisprosessin eri vaiheista voi yleensäkään tehdä. Strategiakysymys puolestaan valottaa varsinkin opettajalle, millaisin erilaisin keinoin opiskelijat opiskelevat sanoja.

2.3 Mitä oppimispäiväkirja kertoo?

2.3.1 Millaisia ovat huonot oppimiskokemukset?

Päiväkirjojen vastaukset kysymykseen "Muistele jotakin sellaista opiskelutilannetta, joka oli epämiellyttävä, tylsä tai sellainen, jossa et oppinut mitään. Kirjoita 3–4 syytä, miksi tilanne oli sellainen" näyttävät jakaantuvan kolmeen ryhmään, joista ensimmäisessä vastaukset ovat hyvin opettajakeskeisiä, toisessa sisältökeskeisiä ja kolmannessa ryhmässä taas erilaisia yksittäisiä vastauksia, jotka eivät muodosta mitään yhtenäistä ryhmää.

Yhteistä huonoille opiskelu- ja oppimiskokemuksille on se, että lähes kaikki vastaukset sijoittuvat luokkahuonekontekstiin ja että kaikissa vastauksissa opiskelijat näkevät itsensä hyvin passiivisessa roolissa; huonot kokemukset johtuvat pääasiassa jostakin muusta tekijästä kuin oppijasta itsestään. Lähes kaikissa opettajaan viittaavissa vastauksissa huonon oppimiskokemuksen aiheuttajaksi leimautuu opettaja.

(1) *"1) Selitykset tulevat heti ja oppettaja ei odota, vaikka ehkä muutamia opiskelijoita voisi selittää itse muille. Siis emme puhuneet, 2) Tai hän odota niin paljon aikaa, vaikka kukaan ei osa vastata, 3) me luimme tekstejä ääneen, opettajat eivät mutta he eivät korjanneet meidän ääntämistämme."*

(2) *"Opetus oli liian vaikea tai liian helppo (vaikea opetus = opettaja käyttää monta tuntematon sanoia); opettaja kertoo hölmöt vitsit koko ajan."*

(3) *" Kun opettaja pakottaa minua tarkistamaan virheitäni, ja ei selitä mikä on väärässä, 2) kun een tiennyt mitä pitää sanoa ja opettaja vain oli puhumatta odottaen, minä olin niin stressantunut, että ei tajunnut mitä tapahtuu tällä hetkellä, 3) kun minun oli täytyy osata ulkoa runon tai artikkelin lehdestä. Nyt en muista mitään siitä."*

Arvioinnin kohteena vastauksissa on muun muassa opettajan opetustaito, pedagogiset kyvyt ja toisaalta opettajan auktoriteettiasema ja siihen liittyvä pelon tunne, esimerkiksi epäonnistumisen pelko. Kritiikki on paikoin ankaraakin ja ahdistunutta, melko emotionaalista. Opettajan syyllistäminen sinänsä on aika tavallista esimerkiksi arkikeskusteluissa. Myös Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen mukaan (1996) opettaja voi olla huonojen kokemusten takana, vaikkakin yhtäältä opettajaan voi liittyä emotionaalisen latauksen sisältäviä positiivisia kokemuksia. Myös Laineen ja Pihkon (1991) tutkimuksessa oppilas, jolla oli ongelmia affektiivisella alueella, saattoi pitää opettajaa huonona. Yhteistä opettajaan liittyville kokemuksille näyttäisi olevan tunnetason vahva läsnäolo, mikä valottaa opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutuksellista merkitystä ja sen ensisijaista tärkeyttä.

Toisessa ryhmässä huono* kokemukset johtuivat opetuksen sisällöstä, erityisesti kieliopin tai sanaston hallitsevasta asemasta.

(4) *"Partitiivin ja genetiivin opiskeleminen. Opiskelin tätä aihetta monta kertaa. Mutta kun alan puhua tai kirjoittaa, unohdin kaikki. Miksi? Minä pelan partitiivia ja genetiivia."*

(5) *"Monen sijan jalkeen tarvitse erään sijan, ja vaikeampi, erään infinitiivin. Oli ja on vaikea opiskella, ja en tiedä miten se ei ole aina oikea lauseissani. Ensimmainen kerta, kun puhun suomea vieraalle, en muista missa se oli, vastaus heti oli englanniksi. Oli ja on tylsä, kun tarvitsen kaksi tuntia yhdelle lauseelle, koska minun täytyy ajatella, mikä sija ja infinitiivi ja yms. tule nyt."*

(6) *"Kun käännöskurssilla on liian paljon tuntemattomia sanoja, tulen kohdalle, jossa en enää voi merkitä mitään (tai ainakin ei kaikkia) sanoja: liian paljon uusia abstrakteja kohtia ilman kertaamista."*

Vastauksista on jollakin tapaa nähtävissä ristiriita kieliopin ja sanaston täydellisen hallitsemisen ja oppijan sen hetkisen taidon välillä. Yhteentörmäys jonkinlaisen ihanneminän ja oppijan todellisen taidon välillä aiheuttaa ahdistusta ja virheiden pelkoa, varsinkin esimerkissä 5. Tiedon ja taidon välinen ristiriita saattaa aiheutua siitä, että oppija ei ole tiedostanut oppimisprosessiaan. Jos hän hyväksyisi ja tiedostaisi oppimisprosessin kunkin

vaiheen ja oppimiseen tarvittavan ajan, hän ehkä myös hyväksyisi ristiriidat helpommin osaksi oppimista eikä puutteiksi, jotka aiheuttavat pelkoa ja ahdistusta.

Kolmas, irrallisten vastausten ryhmä sisälsi vain muutaman vastauksen, joissa opiskelijat ilmaisivat, että heillä ei ole mitään negatiivisia kokemuksia. Yksi tämän ryhmän vastauksista oli koko aineistossa ainoa, joka liittyi opetuskontekstin ulkopuolelle. Kokemusten sidoksisuutta opetukseen on voinut ohjata kysymyksen ilmaisu opiskelutilanne, vaikka toisaalta positiivisia kokemuksia koskevassa kysymyksessä sillä ei näyttänyt olevan merkitystä.

(7) *"Kerran olin lastenhoitajana suomalaisessa perhessä unkarissa. Kuin vanhemmat saapuivat halusivat maksaa minulle paljon rahaa. Minä en halunnut ottaa rahaa vastaan, koska olen ilmaiseksi myös heidän lasten kanssa. Tilanne olo tosi nolo, koska olin hämilleen, niin en voinut puhua vain änkyttää. Sen lisäksi oli tilanne sen takia tylsä, koska unkarilaset ja suomalaiset ovat erilaisia, ja en tiennyt, että samassa situaatiossa mikä on suomalaisille nolo ja ja luonnollinen."*

Tämä kokemus oli harvinainen myös siksi, että se liittyi kielenkäyttöön ja kulttuurisiin eroihin. Muutenhan negatiiviset kokemukset ovat hyvin opettaja- ja kielilähtöisiä. Luokkahuoneen ulkopuolisten kontekstien ja kulttuuristen kokemusten vähyys voi johtua siitä, ettei opiskelijoilla ole kotimaassaan paljon mahdollisuuksia käyttää suomea muissa kuin opetustilanteissa.

2.3.2 "Jutella erilaisissa elintilanteissa" – positiivisia kokemuksia

Päiväkirjan ensimmäisessä osassa kysyttiin yhtä lailla positiivisia kokemuksia suomen kielen opiskelun varrelta. Kysymyksen "Muistele hyviä suomen kielen opiskelukokemuksia, joissa opit paljon tai jotka olivat kiinnostavia. Kirjoita 3–4 syytä, miksi tilanne oli sellainen" vastaukset eivät muodosta samanlaista kolmijakoa kuin negatiivisia oppimiskokemuksia koskevat vastaukset. Kokemukset voi karkeasti jakaa kahteen osaan, joista noin puolet on opettajakeskeisiä ja noin puolet liittyy luokkahuoneen ulkopuolisiin tilanteisiin. Huomattavin ero on kuitenkin siinä, että positiivisissa kokemuksissa oppija ei ole passiivisessa roolissa vaan hän on aktiivinen, subjekti, joka itse kommunikoi ja toimii suomen kielellä.

Minän osuus painottuu vastauksissa paljon selvemmin, vaikka kokemus liittyisikin luokkahuoneeseen tai opettajaan. Päinvastoin kuin negatiivisissa kokemuksissa oppijan minä on mukana toiminnassa, vaikka vastauksessa opettajan autoritaarisuus tai vastuu tilanteen luojana korostuisikin. Joissakin vastauksissa opettaja on samaan aikaan sekä tilanteen vetäjä että sen vapauttaja, joka on ystävällinen ja kiinnostava. Jos opettaja täyttää nuo kriteerit,

silloin myös opiskelijat voivat olla aktiivisia. Jos vertailee negatiivisia ja positiivisia kokemuksia tässä mielessä, oppijan mielestä opettajan kyvyillä on erittäin tärkeä merkitys sen suhteen, miten paljon oppija kokee oppineensa tilanteessa ja millaisia hänen asenteensa yleensä ovat oppimiseen. Tämä antaisi myös ymmärtää, että oppija siirtää jossakin määrin vastuun oppimisestaan opettajalle.

(8) *" Opettaja oli hyvin energinen ja hyvin valmistellut, opiskelijat ovat kiinnostuneet ja he ovat aktiivisia, opettaja oli tehnyt tiivistelmän opiskelijoille."*

(9) *" Täytyy olla esimerkkejä, materiaaleja (musiikkia kasetilla, elokuva papereita) • ne auttavat oppia kieltä. On hyvä kun mollemmat puolet tykkäävät asiasta (sekä opettaja että oppilas)."*

(10) *"Opiskeluvapaus – niin että voi tarttua kiinnostaviin asioihin. Hyvä opettaja – joka voi inspiroida. Kiinnistavia opiskelijoita joita voi asettaa mukavan opiskelutilanteen."*

Odotukset opettajaa kohtaan saattavat siis vaihdella laidasta laitaan; myös oppimispäiväkirjaa koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että joidenkin oppijoiden mielestä opettajan pitäisi olla tuttavallinen ja joidenkin mielestä taas ennemminkin systemaattinen ja looginen, mutta kuitenkin sympaattinen (vrt. esimerkit 8–10). Sama vapauden kriteeri, joka koskee opettajaa näyttäisi koskevan myös kurssimateriaalia. Yleensä aikuisopiskelijat eivät halua kurssikirjoja, vaan he suosivat vaihtelevaa materiaalia ja vapautta valita materiaalinsa itse (Ellis, 1995). Tämä näkyy näidenkin päiväkirjojen vastauksissa.

Siinä missä negatiiviset kokemukset liittyvät melkein poikkeuksetta luokkahuoneeseen, on tavallista, että positiiviset kokemukset ovat sijoittuneet jonnekin muualle. Positiivisten kokemusten muisteleminen näyttää ohjautuvan enemmän todellisiin kielenkäyttötilanteisiin ja itseopiskelutilanteisiin. (Päiväkirjan kysymys on tuskin sitä aiheuttanut, koska molemmat kysymykset olivat muodoltaan samanlaisia.) Positiiviset kokemukset heijastelevat tyytyväisyyttä ja ylpeyttä siitä, että oppija on selviytynyt jostakin tilanteesta omin avuin ja että hän on sekä ymmärtänyt että tullut ymmärretyksi, oli kyseessä sitten suomalainen elokuva tai passintarkastaja.

(11) *"Suomalaisten ystävien kanssa, leffassa (ja se on suomalainen filmi), suomessa suomalaisten joukossa, kielistudiossa."*

(12) *"On ollut hyvää minulle lukea monenlaisia materiaaleita, esim. sarjakuvia, satuja, kirjeitä suomalaisilta – syytä minulla on näkömuisti. Olen oppinut myöskin kirjoittamisella, koska kun en tietänyt jotakin, minun täytyi löydä sen sanakirjasta vai oppiskirjasta itse, ja tällä tavalla voin käyttää sanoja, joita todella tarvitse tiedottaa jollekulle, ei vain tavallisia sanoja oppikirjasta vasta-alkajille."*

(13) *"Kun olin viime vuonna Kuopiossa, menimme Riistavesi kylään. Siellä oli hyvin puhukas emäntä. Minä tiesin monta sananlaskuja, uusia sanoja. Me puhumme kylän ongelmista. Matka oli hyvin kiinnostava."*

(14) *"Kun ymmärsin jotain, mitä ihmiset sanoivat suomeksi, esimerkiksi kadulla. Kun 4-vuotias lapsi ymmärsi puhelimessa, mitä sanon. Kun ymmärsin, onko sanassa asteen vaihtelu tai ei. Enemmän tai vähemmän ainakin.*

(15) *"Viime kesänä kuin saavuin Suomeen minulla oli passintarkastuksella heti ongelma. Halusin olla Helsingissä 3 kuukaudetta, mutta minulla oli ihan vähän raha, niin olin epäilyksenalainen. Minun täytyy itse – ilman apua – selvittää, että en halua tehdä pimeä työtä, vaan menen kylään. Oli hyvä tilanne, koska oli ihan tärkeä selittää, mitä tilanteeni on, ja täytyi yhtääkkiä reagoida."*

Positiiviset kokemukset heijastelevat muissakin tutkimuksissa ilmennyttä tyytymättömyyttä institutionaalista opetusta kohtaan. Parhaat kokemukset liittyvät useimmiten luokkahuoneen ulkopuolisiin tilanteisiin, ja yleinen käsitys näyttää olevan, että kieltä oppii parhaiten käyttämällä sitä kohdekulttuurisissa tilanteissa (ks. esim. Dufva et al. 1996). Myös oppijoiden viittaukset tuntien sisältöpainotuksiin, kuten elokuvien tärkeyteen ja puhutun kielen suurempaan painotukseen myötäilevät tehtyjä tutkimuksia (ks. esim. Chryshochoos 1992).

Toisaalta tällaiset näkemykset tuntuvat varsin odotuksenmukaisilta mutta toisaalta ne ovat hiukan ristiriidassa sen kanssa, millainen rooli oppijoiden mielestä opettajalla on oppimisessa ja miten mielellään opettaja-johtoiseen opetukseen tukeudutaan, kun kyse on sen "oikean" kielen (kieliopin ja standardikielen) oppimisesta ja kunnon opiskelusta. Oppijoiden näkemykset voivat voi vaihdella sen mukaan, tarkastellaanko oppimisprosessia ja -kokemuksia vai oppimisen tulosta, joka ehkä mielletään ensisijaisesti kielitiedoksi sen mitattavuuden ja havainnoitavuuden vuoksi.

2.3.3 Sanaston oppimisen strategiat

Päiväkirjan oppimisstrategiakysymys koski sanaston oppimista ja erilaisia sanojen mielenpainamistekniikkoja. Tässä strategialla tarkoitetaan sitä, millä tavalla opiskelijat opiskelevat sanastoa. Sanaston oppimiseen liittyy lukuisia strategioita, jotka auttavat muistin hallintaa, esimerkiksi erilaiset toistamista ja yksityiskohtien muistamista helpottavat muistisäännöt, joiden teho perustuu muistin omakohtaiseen jäsentymiseen, omien assosiaatioyhteyksien muodostumiseen ja siten syväprosessointiin (Kohonen 1998). Muistin omakohtaisuuden vuoksi on tavallista, että sanaston opiskelutavat ja -mieltymykset niihin vaihtelevat oppijoittain.

Opetuksen näkökulmasta tieto opiskelijoiden yksilöllisistä sanaston oppimistavoista antaa opettajalle paremman mahdollisuuden räätälöidä sanaston opetusta ryhmälle sopivaksi; se voi auttaa valitsemaan sopivia

lähestymistapoja lukuisista sanaston oppimista koskevista teorioista (ks. esim. Aalto 1994). Keskustelu erilaisista sanaston opiskelutavoista sekä mieleenpainamiseen liittyvistä ongelmista voi saada puolestaan opiskelijat näkemään sanaston oppimisen yksilöllisyyden tai kokeilemaan uusia opiskelutapoja ja jakamaan kokemuksia keskenään. Keskustelu on tärkeää, koska sanaston läsnäolo voi helposti jäädä sanalistoihin, irrallisiin merkityksiin tai käsitykseen, että tietyn kurssin tai oppimäärän suorittaneet hallitsevat 2000 sanaa.

Tässä käsiteltävät opiskelijoiden raportoimat tekniikat ovat hyvin samantyyppisiä, joskin joitakin erojakin on. Yleisimmät strategiat ovat aika tavallisia. Näitä ovat esimerkiksi sanakortit ja sanojen kirjoittaminen vihkoon tai yleensäkin niiden merkitseminen jollakin tavalla muistiin. Jotkin oppijoista taas pyrkivät käyttämään sanoja mahdollisimman paljon muistaaksensa ne. Joukossa on myös joitakin muita tapoja, esimerkiksi assosiointitekniikka (esimerkki 19).

(16) *"Minä kirjoitan aina pieniä kortteja: ensimmäisellä puolella tanskaksi, toisella puolella suomeksi. Sitten mulla on erilaisia rasioita (1, 2, 3, 4) -erilaisilla tasoilla. Ne sanat, jotka osaan ovat 4 rasiassa, uudet sanat ovat 1 rasiassa. Kerraan ne usein (kotona Tanskassa minulla on nyt suunnilleen 2000 sanaa, joita kerraan koko ajan) -täällä minulla on nyt ~200 sanaa."*

(17) *"Olen aina opiskellut sanoja samalla tavalla = Kirjoitan uudet sanat vihkoon, ja sitten kertaan usein. Vihkoni otan mukaani busila, autolla.*

(18) *"Minä kysyn koko ajan: mitä se on suomeksi. Minusta paras sanojen mieleenpainamistekniikka on leikit, koska me tarvitsemme käyttää sanat."*

(19) *"Minä aina kuvittelen sana ja liittää sen toisiin sanoihin, jotka minä jo osaan. Joskus minä kuvittelen hulluja tarinoita, jotka liittyvät uusiin sanoihin, kun esim. halusin oppia sana "lintsata" kuvittelin lintua, joka ei halua lintuhäkissä, siis karkaa siitä samaa kuin koululaiset karkaavat koulusta. Siis: lintu + sata (tunnusmerkki verbille) => siis 100 lintua, jotka karkaavat lintuhäkistä."*

(20) *"Yritän liittää sanat tilanteen, muistoon tai ihmisiin."*

(21) *"Minä kirjoitan uudet sanat sanstovihkooni ja luen ne pari kertaa, mutta minulla on huono muisti, siksi se ei toimi. Minä voin panna muistoon lainasanoja, jonka vastaavia vieraissa kielissä ovat tuttuja minulle. Minä muistan paremmin sanat, jotka käytin itse oikeissa tilanteissa, sekä sellaisia, jotka esiintyvät muutamia kertaa tekstissä. Paras mieleenpainamistekniikka minulle on kuunteleminen ja lukeminen."*

Toisen ja vieraan kielen oppijat ovat yleensä kaikista kielitaidon osa-alueista kaikkein tietoisimpia sanaston opiskelusta. Esimerkeissä 16–20 ilmenevillä sanaston oppimisen tekniikoilla on yhtymäkohtia 1970-luvulla tehtyihin tutkimuksiin, joissa yksilöllisiä tekniikoita opiskella sanastoa olivat 1) sanalistojen kirjoittaminen ja niiden muisteleminen, 2) sanojen opetteleminen kontekstissa, esim. sanojen poimiminen kielenkäyttötilanteista, 3)

sanaston harjoitteleminen, esim. toistamisen, pelien, morfologisten analogioiden avulla. Eri tekniikat voivat jossakin määrin olla päällekkäisiä mutta myös toisensa poissulkevia, sillä toisena mainitun tekniikan käyttäjät eivät tutkimuksen mukaan edes yritä käyttää yksittäisiä sanalistoja (vrt. esimerkki 21). (Ellis 1995: 103–104.)

Joistakin sanastonopiskelutavoista, kuten esimerkistä 16, ei voi yksioikoisesti päätellä, käyttääkö oppija jotakin varsinaista muistiinpainamistekniikkaa lukiessaan sanoja korteilta. Hänhän voi opetella ne ulkoa sanakäännöksinä tai sitten hän voi yhtä hyvin käyttää esim. paikkatekniikkaa, jolloin hän kuvittelee hänelle tutun ympäristön ja liittää siihen mieleenpainettavat sanat. Päiväkirjan vastaukset eivät vielä ole vastaus sanaston opettamiseen, ne pikemminkin vasta avaavat varsinaisen keskustelun. Vastaukset kuitenkin vahvistavat sen, miten yksilöllistä sanaston opiskelu on.

3 MITÄ HYÖTYÄ PÄIVÄKIRJASTA ON?

Päiväkirjan käyttöä kannattaa lähestyä ennen kaikkea käytännön opetuksen näkökulmasta, jolloin se toivottavasti ensisijaisesti palvelee oppijan tarpeita sekä auttaa opettajaa rakentamaan, tarkentamaan ja kohdentamaan opetustaan tarkoituksenmukaisemmin. Tässä tapauksessa päiväkirja kenties auttoi nostamaan tietoisuuteen joitakin oppimiseen vaikuttavia asioita ja keskustelemaan niistä. On todennäköistä, että negatiiviset kokemukset, estot ja pelot saattavat vaikuttaa oppijan motivaatioon negatiivisesti ja edelleen oppimistulosten alempaan tasoon, kun taas päinvastoin positiiviset oppimistulokset saattavat auttaa ja motivoida oppijaa asettamaan realistisia oppimistavoitteita ja pyrkimään niihin tehokkaasti. Tosin vaikutukset voivat olla päinvastaisiakin: joku voi sisuuntua vastoinkäymisistä ja haluta näyttää, mihin pystyy.

Päiväkirjan vastaukset antavat opettajalle myös konkreettisia vihjeitä siitä, millaiset oppimistilanteet palautuvat mieleen positiivisina ja millaiset taas negatiivisina; näiden opiskelijoiden mielestä autenttinen materiaali ja nimenomaan itsetekeminen tuntui olevan tärkeätä. Vastaavia tuloksia ilmenee myös kielitietoisuutta koskevissa tutkimuksissa (ks. James & Garrett 1992). Ja jos päiväkirjojen antia luotsataan vielä syvemmälle, vastaukset voisivat myös ohjata opettajaa auttamaan opiskelijoita tiedostamaan vahvemmin heidän oman asenteensa merkityksen ja oman vastuunsa tärkeyden. Viime kädessä vastuu oppimisesta on vain oppijalla itsellään, vaikka opettaja voikin auttaa siinä monella tavalla.

Päiväkirjan teknistä puolta pohdittaessa on syytä punnita myös sitä, mitä opiskelijoiden vastaukset itse asiassa heijastelevat ja miten luotettavia ja pitkälle meneviä johtopäätöksiä niistä oikeastaan voidaan tehdä. Ja koska päiväkirjoihin vastattiin vieraalla kielellä, on syytä pohtia myös sitä, millä

tavoin opiskelijat ovat ymmärtäneet päiväkirjan kysymykset sekä sitä, mitä ja miten he olettivat, että heidän täytyy vastata. Self report -tyyppisiin tutkimuksiin viitaten myös tässä tapauksessa osa opiskelijoista olisi tarvinnut ohjausta itseraportointiin (ks. Ellis 1994). Ohjaus ja perusteellisempi motivointi päiväkirjan täyttämiseen olisi myös ehkä vähentänyt vastustusta ja väsymystä, mitä päiväkirjan täyttäminen osassa opiskelijoista herätti. Jos päiväkirjaa ei sidota kunnolla opetukseen, yhdeksi opetuksen sisällöksi, siihen näyttäisi olevan vaikea motivoitua ja sitä on vaikea kokea itselle hyödyllisenä ja kieleen opiskeluun liittyväksi.

Heikkouksistaan huolimatta päiväkirja valottaa monia tärkeitä oppimiseen vaikuttavia asioita, jotka saattaisivat muuten jäädä huomaamatta. Se palvelee niin oppijoita kuin opettajaakin ainakin jossakin määrin ja ennen kaikkea se auttaa antamaan monille oppimisessa vaikuttaville asioille tarkoituksenmukaisia tulkintoja. Päiväkirjan annin ja käyttömahdollisuuksien suhteen voi hyvin yhtyä Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen (1996) toiveeseen, jonka mukaan keskustelu kielestä, yleensäkin kielitietoisuuden kohottaminen kokemuksista ja näkemyksistä keskustelemalla olisi tärkeää nostaa yhdeksi opetusmenetelmäksi.

Kirjallisuus

Aalto, E. 1994. Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. M. Suni & E. Aalto (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 93–117.

Bachman, L. & A. Palmer 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K. 1983. Competitiviness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. Teoksessa H. Seliger & M. Long (toim.) *Class-room Oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House, 67–102.

Chryshochoos, N. 1992. Learners' awareness of their learning. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 148–162.

Dufva, H. 1993. Tiedätkö, tajuatko, oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAn vuosikirja 1993. Tampere: AFinLA, 11–28.

Dufva, H., Lähteenmäki, M. & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa: arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1995. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

James, C. & P. Garrett 1992. *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.

James, C. & P. Garrett 1992. Language awareness. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 3–20.

Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 184–231.

Laine, E. & M-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Larsen-Freeman, D. & M. H. Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Lehtovaara, J. 1988. Ihminen – autonominen ja automaattinen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 254–268.

Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the self*. New York.

Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino, & P. Rauhala (toim.) *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 3–80.

Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.